

# A polissemia da noção de competência no campo da educação

## The polysemy of the notion of competence in the field of education

Clarilza Prado de Sousa<sup>1</sup>  
Maria Inês Pestana<sup>2</sup>

### Resumo

A partir de exame de concepções teóricas que utilizam o termo competência procura-se demonstrar que, ao associar *competência*, *empregabilidade* e *profissionalização*, o discurso subordina a educação e conceitos oriundos da psicologia educacional às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de revelar uma compreensão do sujeito de forma idealizada e não situada. Questões sobre formação e trabalho, de caráter social, são transferidas para a esfera do sujeito, por meio da *psicologização* da competência, escondendo contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional, especialmente na formação docente.

**Palavras-chave:** Competência. Educação e Trabalho. Avaliação Educacional.

### Abstract

Starting from the review of theoretical conceptions that use the term competence, we try to demonstrate that, by associating *competence*, *employability* and *professionalization*, the speech subordinates education and concepts originating from educational psychology to the socioeconomic demands of new models of productive articulation, in addition to revealing an understanding of the subject in idealized and not situated manner. Questions on education and work, of social nature, are transferred to the scope of the subject, through the *psychologization* of competence, hiding contradictions and challenges to be faced by the educational sector, particularly in the teacher education

**Keys-word:** Competence. Education and work. Educational assessment.

---

1 Bacharel, licenciada em psicologia e psicóloga (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil) - Doutora em Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil) Pós doutorado na Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales – Paris França e na Harvard University – Education . Coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Educação. Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-Mail: <clarilza.prado@uol.com.br>.

2 Bacharel em Sociologia e Ciência Política (Universidade de Brasília, Brasil) Mestre em Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil) Diretora de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC, Brasil).  
E-mail: mariainespestana@uol.com.br

## Introdução

A emergência do tema competência como objeto de políticas públicas no Brasil esteve inicialmente associada às discussões sobre a qualidade do ensino e da educação. Em seguida o tema incorporou-se às reformas curriculares da educação básica, propostas na segunda metade da década de noventa. Apresentou-se como tema relevante durante o desenvolvimento e a implantação dos sistemas de avaliação educacional de âmbito nacional, regional ou mesmo local, inclusive em avaliações internacionais das quais o Brasil participou, a exemplo do *Programme for International Student Assessment - PISA*, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

As iniciativas da gestão pública e de organizações corporativas da educação para corrigir e ampliar o desempenho da área educacional têm apostado em processos de formação para competência de professores. Contudo, tais iniciativas parecem não ser suficientes ou mesmo adequadas para superar as graves deficiências e desigualdades da educação brasileira e tampouco para resolver as dificuldades dos sistemas de ensino em cumprir grande parte de seus objetivos manifestos e possibilitar aos indivíduos o pleno desenvolvimento de seu potencial e a sua preparação para participação na vida social, no trabalho e na democracia.

Essas constatações sobre as discrepâncias educacionais e os baixos índices de desempenho promovido pelas escolas exigem um estudo mais aprofundado que permita compreender o contexto em que as medidas educacionais são propostas e implementadas e os sentidos que se atribui à noção de competência exigida do professor. Aqui se apresenta um recorte do estudo que procura discutir como as matrizes que respondem a modelos epistemológicos se associam a estilos de organização da produção e inspiram permanentes disputas ideológicas, sociais e econômicas e têm ancorado visões de competência presente nos processos de formação docente.

### Educação e trabalho: formação, qualificação e competência

A organização do ensino em quase todo o mundo ainda se encontra voltada para um leque de profissões que emergiram da divisão fabril (divisão entre trabalho manual e intelectual) e social do trabalho (classe de proprietários do capital e dos meios de produção e trabalhadores). A força desse vínculo é tão grande que as profissões são classificadas segundo o seu nível de complexidade e este, por sua vez, quase sempre está relacionado com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas (MANFREDI, 1998).

As mudanças em curso no modelo de produção e no mundo do trabalho põem em xeque, em maior ou menor medida, o modelo educacional vigente e abrem caminho para uma terceira revolução educacional<sup>3</sup>. No novo cenário que se desenha, o da sociedade da informação,

[...] a formação humana valorizada é aquela em que as pessoas sejam letradas não apenas em leituras, mas na seleção e realização de procedimentos matemáticos, principalmente, a cultura informática. E dado o volume de informações e conhecimentos que atinge o indivíduo, se torna essencial que ele seja o condutor do seu crescimento pessoal e profissional. (FELDMANN, 1995, p. 57).

No Brasil, é sobretudo a escola que assume de forma dominante a responsabilidade por todo tipo de educação e de preparação do cidadão para enfrentar o mundo do trabalho e de integração do sujeito na sociedade do conhecimento. No entanto, como assinala Saviani (2003), há uma hipertrofia e desvalorização da escola justamente na sociedade em que a exigência do conhecimento responde pela possibilidade de sobrevivência digna, pela empregabilidade, pelas possibilidades de trabalho. A hipertrofia acontece quando a escola passa a absorver todas as funções educativas antes desenvolvidas dela, ou seja, há ampliação da escola tanto em sentido vertical (da educação infantil ao ensino de pós-graduação), quanto horizontal (ampliação do tempo de permanência na escola e, de certo modo, a ampliação do currículo e das atividades extracurriculares). A escola passa a ser desvalorizada exatamente por ter perdido sua substância, sua especificidade, por se ter descaracterizado.

As discussões sobre as relações entre trabalho e educação acontecem balizadas por esse contexto de crise e de mudança e se estruturam em torno de três eixos fundamentais: 1) o das mudanças e das novas configurações do trabalho na sociedade moderna; 2) o do surgimento de um novo paradigma técnico-econômico que implica na reestruturação do setor produtivo e na definição de novas trajetórias organizacionais; e 3) o do papel da educação, da função social da escola nesse processo de mudança e nesse novo paradigma.

Assim, a partir da evolução da escola e das transformações em curso no mundo do trabalho neste início de milênio, é possível inferir que a relação entre educação e trabalho

---

3 A primeira revolução institucionalizou a escola na sociedade (retirando a exclusividade até então exercida pela família e pela comunidade), enquanto que a segunda revolução educacional correspondeu à criação dos sistemas educacionais de massa, públicos e nacionais.

está em processo de transformação e, por consequência, também pode estar assumindo novos sentidos, tanto no âmbito social quanto para o sujeito. Tal transformação implica em uma revisão de temas e conceitos, como formação, qualificação e competências, que se vinculam, ao mesmo tempo, a processos de trabalho e de escolarização.

A discussão conceitual dos termos formação, qualificação e competência ressalta as diferentes matrizes teórico-conceituais e as permanentes disputas ideológicas, sociais e econômicas que cercam os assuntos relacionados aos processos de acesso ao mundo do conhecimento e ao mundo do trabalho.

Frigotto (1998), em uma de suas análises sobre educação e trabalho, distingue duas grandes correntes epistemológicas e, de forma mais ampla, duas visões de mundo, que apóiam a discussão em torno do tema: a primeira corrente pauta a discussão pela afirmação da historicidade dos modos de produção da existência humana, nos quais estão sempre presentes o conflito e o antagonismo e é nessa linha que se encontra a perspectiva marxista<sup>4</sup>; a segunda corrente apresenta uma compreensão de integração da sociedade, de interação social e não de conflito. Segundo esse autor, é sob a segunda ótica que se situam as concepções de caráter positivista-funcionalista<sup>5</sup>, à qual se filiam as concepções neoliberais, a perspectiva da ação comunicativa e a perspectiva da pós-modernidade.

Ao analisar as noções de qualificação e competência, Manfredi (1998) discute a diversidade de significados dos dois termos e mostra a associação histórica do primeiro –qualificação – com o repertório teórico das ciências sociais, principalmente com o desenvolvimento da teoria do capital humano, na economia, e das teses sobre a organização da produção e a qualificação do trabalhador, na sociologia do trabalho. Já o termo competência aparece como construto das ciências humanas, especificamente nas áreas de Psicologia, Lingüística e Educação.

Autores como Hirata (1994), Frigotto (1998) e Ferretti (1997), sustentam que o modelo de desenvolvimento de competência traduz uma submissão da educação às exigências do sistema produtivo, cuja intencionalidade é adequar os indivíduos às exigências do mundo do trabalho. Sem dúvida, isso é verdade,

---

4 As análises marxistas pressupõem a centralidade do trabalho como criador da condição humana, isto é, o homem, ao modificar a realidade (com o trabalho), modifica-se a si mesmo. O processo de produção do ser humano possui três elementos fundamentais e distintos: a natureza, o indivíduo e a relação social. “ou seja, a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis.” (FRIGOTTO, 1998). A subjetividade é um produto histórico-social, por isso a questão, para os marxistas, não é o que é o homem, mas como se produzem o ser humano e o sujeito social histórico.

5 As análises vinculadas à corrente positivista-funcionalista apresentam um caráter a-histórico onde, “do ponto de vista epistemológico, a compreensão da realidade dá-se mediante a relação atomizada de fatores (variáveis) alheios às mediações da totalidade social. Trata-se de uma concepção que explica as disfunções sociais mas não atinge a compreensão de sua gênese.” (FRIGOTTO, 1998).

porém não esgota todos os sentidos nem encerra a discussão sobre a noção de competência, uma vez que se trata de uma construção social e, por isso, objeto permanente de disputa política sobre seu significado social.

Também Deluiz (2001) ressalta como as noções de competência vinculam-se a diferentes matrizes teórico-conceituais que, por sua vez, se ancoram em modelos epistemológicos distintos, por isso é necessário compreender essas matrizes para analisar os significados que o termo competência vem assumindo na área de educação.

## Matrizes conceituais e modelos de produção

### Modelo taylorista e fordista

O uso mais corrente do termo qualificação, além de vinculado à matriz condutivista, associa-se ao modelo taylorista e fordista<sup>6</sup> de organização da produção e se articula com métodos de análise ocupacional que buscam identificar as características dos postos de trabalho para delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-los. Segundo Ramos (2002), essa abordagem, que considera tanto o processo de formação, na escola ou na empresa quanto o produto da formação profissional, já que um trabalhador pode se qualificar para o posto de trabalho que pleiteia, também contribuiu para a formulação dos códigos das profissões e para a sua classificação no plano da hierarquia social.

Essa concepção de qualificação estabelece uma sinonímia entre formação e qualificação, que implica na redução do conceito de formação ao de formação profissional porque, em sua definição, vincula e subordina mutuamente os processos de trabalho e o desenvolvimento dos saberes profissionais (explícitos e tácitos) e sociais do trabalhador. Tanto é assim que as modificações provocadas pela introdução de novas tecnologias na forma de organizar a produção e nas características do trabalho, geram, também, modificações na qualificação exigida do trabalhador (desqualificação e superqualificação) sem, no entanto, modificar o vínculo entre educação e trabalho, no qual a educação é vista basicamente como meio de preparação de mão-de-obra, pautada nos princípios da divisão do trabalho, da organização da produção e das empresas.

---

6 O taylorismo e o fordismo podem ser considerados “como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades concentradas e verticalizadas, com controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril.” (ANTUNES, 2001, p. 16).

Também Dubar (1998) corrobora este tipo de análise, ao discutir o ponto de vista substancialista da qualificação, que destaca a desqualificação do trabalho operário (tanto pela perda de habilidade profissional – o saber e o *know-how* do trabalhador – quanto pelo empobrecimento das tarefas, que ocorre no modelo taylorista), e o ponto de vista relativista, que define a qualificação como relação social complexa entre as operações técnicas e a estimativa de seu valor social, ressaltando a dupla função da qualificação (de utilização econômica, por um lado, e social, por outro). Nos dois casos, o tempo de formação institucionalizada (educação formal) é a melhor referência para discriminação dos níveis de qualificação.

Em sua análise sobre o sentido do termo qualificação, Ramos (2002) ressalta, ainda, que as análises sociológicas, principalmente as teses sobre a qualificação e desqualificação do trabalho e sobre a polarização das qualificações destacam o aspecto multidimensional do termo qualificação. A noção de qualificação é multidimensional por se referir aos seguintes aspectos: i) qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho; ii) qualificação do trabalhador, que amplia o primeiro aspecto porque incorpora as qualificações sociais ou tácitas do trabalhador, que é a soma do conjunto de competências e habilidades técnicas, profissionais, escolares e sociais (denominado qualificação real) e das potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho (denominada qualificação operatória); por último, iii) a qualificação como uma relação social, como resultado da correlação de forças capital-trabalho (HIRATA, 2003, p. 132).

## Toyotismo

A crise dos países capitalistas nos anos 1970 provocou transformações no processo produtivo, isto é, na forma de organização do trabalho e da produção, que foram forjadas pelo avanço tecnológico e pelo acirramento da concorrência, principalmente. A alternativa de maior destaque ao modelo dominante foi o toyotismo<sup>7</sup>. Segundo Antunes (2001), ele uma forma de produção flexibilizada que busca o envolvimento consentido dos trabalhadores e a sua adesão à viabilização do projeto desenhado e concebido segundo os fundamentos exclusivos do capital.

As principais características da organização da produção no toyotismo são: 1) produção vinculada à demanda, portanto, variada e heterogênea; 2) rotação de tarefas e polivalência do trabalhador; 3) trabalho cooperativo em equipe com

---

7 É uma forma de organização do trabalho criada na fábrica Toyota, no Japão, e vem se expandindo tanto nos países avançados quanto nos países emergentes e periféricos.

multivariabilidade de funções; 4) ênfase no controle de qualidade e na gestão da produção; 5) utilização do princípio do *just in time*, que visa ao melhor aproveitamento do tempo de produção e à redução dos estoques ao mínimo possível.

A nova forma de acumulação capitalista, baseada na flexibilidade, na empresa enxuta, na reengenharia, nos Ciclos de Controle de Qualidade (CCQ) e em tantas outras técnicas de gestão, amplia o desemprego estrutural, o emprego informal, temporário e precário, impõe a redução de salários e provoca modificações no perfil de qualificação dos trabalhadores.

Desde o final dos anos 1980, o termo qualificação vem sendo substituído pelo termo competência. Segundo Hirata (1992), a noção de competência é

[...] bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das qualificações profissionais que lhes eram correspondentes.

A noção de competência ainda vem ganhando força em razão do seu uso na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações, vinculada a quatro campos principais: avaliação de pessoal, análise da atividade do trabalhador (ergonomia), orientação profissional e estudos psicossociais das relações entre o indivíduo e a organização.

De acordo com Aubret e Gilbert (2003), a introdução da noção de competência no campo da avaliação de pessoal se deve a David C. McClelland (1917-1998), professor da Universidade de Harvard, que realizou diversas pesquisas sobre motivação e sucesso profissional. Segundo ele, a evidência empírica de que dois trabalhadores, portadores do mesmo diploma e das mesmas aptidões, obtêm resultados diferentes na prática das atividades profissionais põe em cheque a capacidade preditora dos diplomas e dos testes de aptidão, além de indicar a necessidade de considerar outras capacidades, ligadas às emoções e às motivações profundas, que possam estar sendo utilizadas em situações práticas: essas são as competências sociais, determinantes do sucesso profissional.

Essa perspectiva abriu caminho para muitas pesquisas sobre motivação e sobre a capacidade da adaptação do indivíduo a situações variadas e para o desenvolvimento de instrumentos de medida de competência muito utilizados na área de gerenciamento de recursos humanos.

A crítica a essa proposta de compreensão da competência aponta mais para um desvio semântico do termo do que para uma ruptura com a Psicometria. Afirma que essa expressão estaria mais próxima da noção de avaliação por critério, uma vez que toda a prática de seleção de pessoal continua a repousar sobre modelos psicométricos, de correlações traço-fator e se alinha a outras noções tradicionais, como a de rendimento ou mesmo a de potencial.

A conceituação da competência na área da ergonomia é mais complexa e veio complementar o conceito clássico de atividade e de tarefa. Nesse campo, a noção de competência é formulada por meio dos seus componentes cognitivos (as operações mentais que permitem a uma pessoa pensar e agir) e se refere aos conhecimentos declarativos (o que é) e procedimentais (como é), os conhecimentos práticos (o saber fazer adquirido pela experiência pessoal e dificilmente transmissível) e os meta-conhecimentos (o conhecimento sobre o próprio conhecimento, adquirido por meio da experiência, principalmente).

Nesse entendimento, coexistem uma concepção behaviorista e outra cognitivista da competência. A concepção behaviorista define competência pelas tarefas que o sujeito sabe executar e sua expressão está ligada ao contexto. A concepção cognitiva, ao contrário, é concebida como uma estratégia, um sistema de conhecimentos que permite a realização da atividade. Porém, para pesquisar a competência subjacente a uma atividade é preciso, primeiramente, analisar a atividade e, é bom lembrar, não existe uma correspondência direta entre atividade e competência, já que uma mesma tarefa pode ser satisfeita por competências diferentes.

No campo da orientação e reorientação profissional de adultos, o termo associa-se à emergência de uma necessidade de validação e de reconhecimento de capacidades adquiridas durante uma trajetória profissional. Sob a expressão genérica “*portfólio* de competências”, busca-se associar conhecimentos e habilidades adquiridos pela experiência profissional a conhecimentos e habilidades requeridos pelo sistema educativo.

Por fim, no campo do estudo das relações psicossociais entre o indivíduo e as organizações, há duas perspectivas distintas: uma visão de desenvolvimento de práticas transformadoras que permitam a melhoria e o desenvolvimento de competências (portanto a competência é objeto de análise e de intervenção); na outra visão, o uso da noção de competência é objeto de interrogação, nela se argumenta que a passagem de um discurso sobre a qualificação para um discurso sobre a competência não se explica somente pelas recentes mudanças econômicas e técnicas. Levanta-se a hipótese de que a competência encontra sua razão de ser em uma norma de julgamento social, proposta pelos grupos dominantes, que a utilizam para legitimar a posição que ocupam.



## A noção de competência no campo educacional

O resgate dos significados atribuídos historicamente ao termo competência é necessário para demarcar os limites e as diferenças de sentido existentes no uso do termo por distintas esferas da sociedade e, assim, visualizar e compreender melhor a disputa que ocorre entre as forças sociais em torno da fixação de um sentido hegemônico ao termo competência.

De acordo com Bronckart e Dolz (2004), a expressão *competência lingüística*, cunhada por Chomsky, para designar uma disposição de linguagem inata e universal, foi a base da primeira de quatro etapas de um processo de reapropriação do termo por diversas correntes das ciências humanas. É a *competência lingüística*

[...] que dá a cada sujeito uma capacidade ideal e intrínseca de produzir e compreender qualquer língua natural. Essa capacidade ideal constitui o *explicans* de todo fenômeno relacionado à linguagem, o qual se caracteriza por meio de desempenhos concretos que não apresentam esse caráter ideal, porque esses desempenhos também dependem da presença de outros órgãos mentais (sobretudo da memória) e porque são condicionados por diversas limitações comportamentais, bem como por certos fatores de ordem sociocontextual [...] (BRONCKART e DOLZ, 2004, p. 34-35).

Para esses autores, o segundo movimento de propagação se deu no campo da Psicologia Experimental, quando o termo competência passou a substituir o de inteligência e

[...] a inteligência passou a ser definida como a soma das competências, e o desenvolvimento ontogenético passou a ser concebido como a aplicação e adaptação dessas capacidades ideais às limitações e estimulações do ambiente, isto é, como um processo de enfraquecimento ou de realização parcial das potencialidades intrínsecas [...] (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 39).

O terceiro movimento proposto na análise é conformado por lingüistas que, preocupados com as dimensões pragmáticas da linguagem e com a problemática do ensino da segunda língua, retomam o termo, baseados no entendimento de que

[...] talvez não exista uma competência sintática ideal, suficiente para desenvolver um domínio funcional da linguagem, esse domínio envolve a capacidade de adaptar as

produções da linguagem aos mecanismos de comunicação e às propriedades do contexto, e essas capacidades necessariamente são objeto de uma aprendizagem social [...] (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 40).

Com isso, a competência deixa de ser fundada biologicamente e

[...] se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, [...] cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal. O único vestígio da aceção chomskyana original é que a competência é apreendida no nível das propriedades do indivíduo [...] (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 40).

O quarto e último movimento de propagação, ainda de acordo com Bronckart e Dolz (2004), se dá no campo da análise do trabalho e da formação profissional, com a contestação da lógica das qualificações. As competências são capacidades mais gerais e mais flexíveis que podem ser apreendidas principalmente no nível do desempenho exigido dos agentes no contexto de uma determinada tarefa.

[...] Embora a própria definição dessas competências continue sendo eminentemente flutuante e hesite entre as categorias do “ser” e do “dever ser”, a principal tonalidade consiste em considerar que elas realçam mais *savoir-faire* que saberes, e mais capacidades metacognitivas que o domínio de saberes estáveis [...] (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 440).

Não há consenso sobre a origem do termo na esfera da educação. Para autores, como Ferretti (1997), Defune e Depresbiteres (2002), a utilização da noção de competência na Pedagogia advém do mundo do trabalho, estando vinculada aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos aos trabalhadores. Na mesma linha, Frigotto (1998) e Hirata (1994) enfatizam a influência das formas de organização da produção e do trabalho na definição de políticas de recrutamento, seleção e treinamento de mão-de-obra. Mas há ainda aqueles que, como Manfredi (1998) e Ramos (2001) destacam a origem do termo na Psicologia, principalmente na Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e da Cognição.

Segundo Manfredi (1998), a noção de competência ancora-se, historicamente, nos conceitos de capacidade e habilidade, construtos próprios da Psicologia, da Educação e da Lingüística.

A mesma autora esclarece que há três vertentes de estudo de habilidades e competências no campo da Psicologia.

Na primeira, a vertente da Psicologia do Desenvolvimento, examina-se o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano e as características de cada uma das fases e idades por que passa o indivíduo ao longo da vida.

Na segunda vertente, da Psicologia da Aprendizagem, são examinados os processos e as condições em que ocorre a aprendizagem humana.

Já a terceira vertente abarca estudos e pesquisas voltados para a construção de instrumentos de aferição de capacidades e habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivo-emocionais etc.

É possível, ainda, classificar as noções de competência de acordo com os pressupostos teórico-conceituais em que se baseiam. Nesse sentido, a análise feita por Deluiz (2001) propõe o enquadramento das noções de competência em quatro matrizes: condutivista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória. Cada uma delas apresenta as seguintes características principais:

1. **Matriz condutivista:** A competência é entendida como uma habilidade que reflete a capacidade da pessoa. No mundo do trabalho esta noção de competência está estreitamente atrelada à lógica da produção, limita-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos e preocupa-se em desenvolver, nos trabalhadores, uma série de atributos individuais para aumentar a produtividade e atender às necessidades do mercado. No campo da Educação (mais especificamente na área de Avaliação Educacional), a operacionalização da noção é feita por meio da descrição do que o indivíduo pode fazer, e não necessariamente do que faz, independentemente da situação ou circunstância. As competências assim descritas referem-se a um desempenho padrão e enfatizam as características necessárias para realizar uma tarefa, mas que não conduzem a um desempenho superior. Por isso são denominadas competências mínimas ou básicas.

2. **Matriz funcionalista:** O foco da competência é o resultado esperado. A competência é algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer, ou seja, são descritos produtos e não processos. No caso do trabalhador, a competência deriva das funções estratégicas da empresa e dos correspondentes resultados esperados da atuação do trabalhador (produtos). No caso do aluno, a aprendizagem fica restrita à realização de atividades e tarefas especificadas, sem uma incorporação de seus fundamentos científicos e tecnológicos.

3. **Matriz construtivista:** a definição de competência, neste caso, considera o sujeito, a ação do sujeito e suas relações contextuais, por isso reconhece potencialidades tanto no aluno quanto no trabalhador e competências coletivas

vinculadas ao contexto de um e do outro. A competência é definida, quase sempre, por um inventário de conhecimentos e saberes (técnicos, organizativos, comportamentais e relacionais), utilizados em situações diferenciadas.

De acordo com Perrenoud (1999), a competência é a incorporação e a mobilização de saberes para a ação, isto é, a competência significa, principalmente, a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para atuar em determinadas situações. As competências distinguem-se dos saberes, do saber fazer e das atitudes, pois a competência é a mobilização de recursos pertinentes às situações enfrentadas pelo indivíduo, de modo singular e único, mesmo quando é possível fazer analogias com outras situações já vividas. A mobilização efetiva dos recursos cognitivos em cada situação-problema é o desempenho. A distinção entre competência e desempenho revela que, apesar da contextualização dos saberes, o processo de construção de conhecimento é individual e requer o desenvolvimento de estruturas cognitivas, o que indica uma perspectiva naturalista da aprendizagem, que termina por minimizar a dimensão sociopolítica da aprendizagem, do desempenho e, conseqüentemente, da própria competência.

4. Matriz crítico-emancipatória: ainda está em construção e objetiva ressignificar a noção de competência, de forma que ela atenda aos interesses dos trabalhadores. Para tanto, considera as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas e coletivamente constituídas. A competência é multidimensional, possuidora de facetas que vão do individual ao coletivo, do cognitivo (individual e processual) ao sociocultural e histórico (coletivo e temporal e espacialmente definido). Nesta perspectiva, Deluiz (2001) afirma que:

[...] a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos sócio-ambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores.

A educação profissional, por exemplo, visa ao desenvolvimento de uma formação integral e ampliada onde haja articulação entre a dimensão profissional e a dimensão sociopolítica. Portanto, ainda segundo Deluiz (2001), a matriz crítico-emancipatória:

[...] busca fazer a transposição das competências investigadas no processo e nas relações de trabalho de modo a estabelecer, no currículo, o diálogo dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e a experiência do trabalho. A aprendizagem

dos saberes disciplinares é acompanhada da aprendizagem dos saberes gerados nas atividades de trabalho: conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência [...]

Enquanto as duas primeiras matrizes estão estreitamente atreladas à lógica da produção e se preocupam em desenvolver, nos trabalhadores, uma série de atributos e habilidades individuais para aumentar a produtividade e atender às necessidades do mercado, as concepções construtivistas visam ao desenvolvimento de atributos individuais e, embora ressaltem a necessidade de vinculação com a vida e com as necessidades coletivas dos trabalhadores, não dão ênfase à dimensão sócio-histórica das aprendizagens e da competência. Já a matriz crítico-emancipatória propõe competências baseadas em uma perspectiva desmistificadora das atuais relações de poder e é mais abrangente, pois abarca as dimensões profissionais e sociopolíticas das competências; porém essa perspectiva está em construção, ainda sem operacionalização dos conceitos propostos.

A despeito da orientação teórica e conceitual, há forte tendência em definir a competência por seus atributos, por seus ingredientes. Nesse sentido, é possível identificar a composição da competência segundo três diferentes conjuntos: 1) conjunto de tarefas: a competência é vista como um conjunto de tarefas independentes (saber fazer), e que se apresentam bem detalhadas. Sem interesse pelas relações que existem entre elas, a competência é analisada pela observação direta do desempenho; 2) conjunto de atributos - mostram os atributos gerais indispensáveis para o desempenho efetivo de profissionais considerados excelentes e que são subjacentes às competências, ou seja, conhecimentos, práticas e atitudes (saber, saber fazer e saber ser); 3) conjunto estruturado holístico e integrado - combina a perspectiva de um conjunto de atributos com o contexto. A competência é relacional, é uma combinação complexa de atributos (experiências, conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) necessários para o desempenho profissional em situações específicas.

Mais uma vez, independentemente da concepção utilizada, ficam evidentes os seguintes traços comuns: a referência às tarefas, à atividade humana ou à resolução de problemas em circunstâncias identificáveis; o desempenho esperado das pessoas ou grupos diante de tarefas, atividades ou problemas; o caráter estruturado dos processos de mobilização de saberes, de fazeres e de atitudes comportamentais que asseguram o desempenho perante a tarefa; e a possibilidade de se fazer predições sobre a capacidade (a competência).

É possível, então, chegar à seguinte definição geral: competência é uma característica individual ou coletiva, ligada a uma possibilidade de mobilização e utilização de um conjunto de saberes, de capacidades e de atitudes comportamentais, de forma eficaz, em um contexto determinado.

A partir dessa definição, que sintetiza o panorama traçado sobre a noção de competência, é possível averiguar como a noção é utilizada, o que está em foco, quais os interesses envolvidos, quais as visões de mundo que amparam as escolhas realizadas e, assim, desvelar sentidos, expectativas, imagens e atitudes que revestem ou se associam ao uso do termo competência.

## Considerações finais

Competência é tema polêmico porque é objeto de disputa simbólica entre correntes de pensamento que, de forma mais ou menos consciente, alinham-se ou com o capital ou com o trabalho. Afinal, por trás de toda visão de mundo, há uma prática social concreta, sobre a qual as representações do mundo atuam e pela qual são modificadas.

É tema atual porque indica a necessidade de ressignificação de conceitos que expressem novas relações entre educação e trabalho e ofereçam uma resposta às inquietações geradas pela metamorfose ambulante do mercado de trabalho.

O termo *competência* reveste-se de diferentes traços, segundo o objeto de estudo e as hipóteses postas por diferentes disciplinas das ciências humanas e sociais. Por exemplo, as ciências da Educação discutem as diferenças entre competência, desempenho e performance; a Psicologia da Aprendizagem se interessa em analisar como a experiência interage com os conhecimentos formais ou acadêmicos adquiridos; a Psicologia Social se interroga sobre as maneiras como um indivíduo pode interiorizar normas e padrões de desempenho associados à competência; a Sociologia busca compreender a constituição da lógica das qualificações e da lógica das competências e os efeitos das diferenças entre elas sobre a organização do trabalho e o trabalhador.

O quadro multifacetado apresentado revela a inexistência de uma teoria que apresente uma visão interdisciplinar e proponha a construção de competências e sua operacionalização, já que os trabalhos disponíveis, em sua maioria, limitam-se a definir os componentes e ingredientes da competência ou a inventariar aspectos que vão de saberes tácitos e formalizados a atitudes e características psicológicas desejadas.

Se, por um lado, a polissemia da noção de competência vincula-se à crise dos grandes modelos teóricos que dominam a ciência, e que se mostram insuficientes para explicar o presente e anteciper o futuro, por outro, de acordo com Stroobants (2004, p. 65), “[...] a flexibilidade e a ambigüidade que cercam a noção de competência parecem mais favorecer sua propagação do que impedi-la [...]”

O que se depreende da discussão sobre as definições e os usos do termo é que a noção de competência ocupa um lugar central nas mais diferentes esferas de atividades, tais como a economia, o trabalho, a educação – e que o caráter

polissêmico dessa noção revela “um elemento da força social que reveste as idéias que veicula” enquanto que “a rápida penetração de noções nos usos sociais da língua expressa e oculta, ao mesmo tempo, mudanças nas práticas sociais” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16-17).

A força das idéias associadas à noção de competência (empregabilidade, avaliação, desempenho, características e potencialidades intrínsecas do sujeito) possibilita sua utilização tanto na escola quanto na empresa e torna seu uso tão disseminado.

Por conta disso, verifica-se, no âmbito escolar, a mudança de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações específicas, embora descontextualizadas.

No plano do trabalho, constata-se o deslocamento do conceito de qualificação – que diz respeito a processos de escolarização e formação profissional, nos quais a sociedade tem forte participação – em direção à noção de competência, centrada em potencialidades e características psicológicas do indivíduo, que privilegiam trajetórias e projetos pessoais descolados de movimentos sociais e coletivos.

Para além da polissemia, a compreensão da competência como capacidades, estilos de desempenho ou modelos de comportamentos de um sujeito não situado significa a negação da dimensão social e relacional da competência. Mesmo assim, a atuação dos sujeitos nas situações em que a competência é requerida, só se dá de forma contextualizada, historicamente referida.

Com base no pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais, tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como professor e como sujeitos. Acreditando, assim, na possibilidade de existência de um sujeito isolado, que se forma e atua independentemente do seu contexto social, são desenvolvidos processos de capacitação de professores para atuarem, supondo uma visão de competência descontextualizada. Como consequência, tal visão incide na responsabilização individual do docente pela qualidade do ensino e pela educação nacional.

## Referências

ANTUNES, Ricardo (2005). **Os sentidos do trabalho**. 7. reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial.

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal”. In: DOURADO, Luiz Fernandes, PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas e educação básica** (Orgs). São Paulo: Xamã, 2001.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G e NOSELLA, Paollo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 10. ed. São Paulo: Cortez. 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

AUBRET, Jacques e GILBERT, Patrick.. *L'évaluation des compétences*. Belgique: Pierre Mardaga Ed. 2003.

AZEVEDO, Joaquim. A educação básica e a formação profissional face aos novos desafios econômicos. **OEI – Programas – Desarrollo y Administración – Sala de lectura**. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/administracion/azevedo.htm>>. Acesso em 28 de maio 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 2004.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem nas ações de linguagem?. In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (Org.) **O Enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRUNNER, José Joaquin (2000). **Educação: cenários de futuro. Novas Tecnologias e Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: PREAL Brasil. CPDOC – FGV, 2000 (Documentos PREAL nº 16).

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G e NOSELLA, Paollo **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. v. 1 – A Sociedade em Rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DEFFUNE, Deisi, DESPREBÍTERES, Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**. 2ª ed. São Paulo: Ed. SENAC, 2002.



DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do Senac**. São Paulo, v. 27, nº 3, Set / Dez. 2001. Disponível em <http://www.senac.br/conhecimento/bts.html>. Acesso em: 12 de Julho de 2004

DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (org). (2004). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educ. Soc.** [online]. set. 1998, vol.19, no.64, p.87-103. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Formação, trabalho e identidades profissionais”. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situação de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

FELDMANN, Marina Graziela. **A dimensão trabalho na escola de 2º grau pública paulista: da história ao cotidiano**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1995.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educ. Soc.** [online]. ago. 1997, v.18, n.59, p.225-269. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004]

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2003). **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HIRATA, Helena (1994). “Da Polarização das qualificações ao modelo de competência”. In: FERRETTI, C.J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HIRATA, Helena et al. Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista. Elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro. In: Sale, R. (org.). **Cadernos Codeplan**: Brasília, n. 1, 1992.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. *La Representación Social: Fenómeno, Concepto e Teoría*. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicología Social**. Buenos Aires: Paidós, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.** [online]. set. 1998, v. 19, n. 64, p.13-49. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

MOSCOVICI. **Representações Sociais**. Petrópolis:Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *La psychanalyse son image et son public*. 2. ed. Presses Universitaires de France, 1976.

OCDE. *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OCDE, 2001.

OLIVEIRA, Carlos Roberto. **História do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PRADO DE SOUSA, Clarilza. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. – n. 1, dez/1995. São Paulo: EDUC.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. In: **Boletim Técnico do Senac**. São Paulo: Editora SENAC, v. 27, nº 3, set/dez, 2001.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. **Tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educ. Soc.** [online]. Dez. 1998, vol.19, no.65, p.101-140. Disponível na em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

SPINK, Mary Jane. “Desvendando Teorias Implícitas: Metodologia de Análise das Representações Sociais”. In: GUARESCHI, Pedrinho et al. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

STOER, Stephen R e MAGALHAES, António M. Educação, conhecimento e a sociedade em rede. **Educ. Soc.** [online]. dez. 2003, vol.24, n. 85, p.1179-1202. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400005&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

STOOBANTS, Marcelle. Qualificação ou como se livrar dela. In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (Org.) **O Enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? **Educ. Soc.** [online]. ago. 1999, vol.20, no.67, p.48-69. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200003&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. Acesso em 12 de Julho de 2004.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Recebimento em: 03/11/2008.

Aceite em: 18/01/2009.